

Ditton, Hartmut

Qualitätssicherung in Schulen

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 36-58. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)*



Quellenangabe/ Reference:

Ditton, Hartmut: Qualitätssicherung in Schulen - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 36-58 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72686 - DOI: 10.25656/01:7268

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72686>

<https://doi.org/10.25656/01:7268>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt

Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
---	---

Bereiche

Wolfgang Tietze

Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
--	----

Hartmut Ditton

Qualitätssicherung in Schulen	36
-------------------------------------	----

Olaf Köller

Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
--	----

Thomas Olk/Karsten Speck

Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
--	----

Philipp Gonon

Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
--	----

Klaus Meisel

Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
---	-----

Lutz von Rosenstiel

Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
---	-----

Andrä Wolter/Christian Kerst

Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
--	-----

Bernhard Schmidt

Qualität der Lehre an Hochschulen	156
---	-----

Rudolf Tippelt

Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171
---	-----

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule	190
---	-----

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht	210
---	-----

Hartmut Ditton

Qualitätssicherung in Schulen

1. Einleitung

Unser Schulsystem steht vor einigen Herausforderungen. Indikatoren dafür sind der vergleichsweise späte Zeitpunkt der Einschulungen, häufige Klassenwiederholungen, eine geringe Durchlässigkeit der schulischen Laufbahnen sowie die hohe Zahl der Abgänger ohne schulischen Abschluss. An internationalen Standards gemessen ist das zum Ende der Pflichtschulzeit erreichte Niveau der Kompetenzen in Lesen, Mathematik und den Naturwissenschaften bestenfalls mäßig und der Anteil der Schüler mit auffällig schwachen Kompetenzen ist überdurchschnittlich hoch. Die schulischen Leistungen streuen insgesamt und sowohl zwischen den Ländern als auch zwischen den einzelnen Schulen und Schulklassen einer Schulform innerhalb der Länder sehr erheblich. Die Kopplung der schulischen Leistungen und des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft ist eng. Die große Streuung der Leistungen verweist auf Herausforderungen bezüglich der Vergleichbarkeit von Noten und schulischen Abschlüssen auf der einen und bezüglich der Gleichwertigkeit der Angebote und Arbeitsbedingungen an den Schulen auf der anderen Seite. Die Herausforderungen äußern sich auch in den nach wie vor hohen, wenn auch sinkenden Anteilen an Lehrkräften, die wegen Dienstunfähigkeit frühzeitig pensioniert werden. Beschwerden über schlechte räumliche Bedingungen, sanitäre Einrichtungen sowie einen gehäuften Unterrichtsausfall sind an der Tagesordnung. Ein weiteres Dauerthema sind die Klagen über die – zumindest nach Meinung der Lehrkräfte sowie der Eltern- und Lehrerverbände – zu großen Klassen. Im Zuge der Krisendiskussionen der letzten Jahre ist auch die frühe und starke Gliederung des Schulsystems erneut in die Kritik geraten. Obwohl die Systemfrage als Qualitäts- und Schulentwicklungsaspekt gesehen werden muss, wird darauf nachfolgend nicht näher eingegangen, da sich nur berichten lässt, dass einige Länder inzwischen Reformen diskutieren bzw. in Angriff nehmen, wohingegen andere Länder diesbezüglich keinen Handlungsbedarf gegeben sehen.

Das vorherrschend negative, ja geradezu deprimierende Bild, das das deutsche Schulwesen in den Schlagzeilen abgibt, wird zeitweise von Berichten über ausgewählte Fälle besonders positiver schulischer Arbeit unterbrochen. Dabei handelt es sich allerdings keineswegs um solche Ausnahmen wie es auf den ersten Blick erscheinen mag. Vielmehr ist eine große Dynamik der Entwicklungen im schulischen Bereich zu konstatieren. Die Vielzahl der Einzelinitiativen, Wettbewerbe und Modellversuche ist kaum mehr zu überschauen. Nachfolgend kann es daher auch nicht darum gehen, all das, was in den letzten Jahren an Schulentwicklung betrieben und unter das Qualitätsetikett sub-

sumiert wurde, in allen Facetten darzustellen. Im Vordergrund stehen vielmehr die als Hauptlinien erkennbaren Trends der Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen. Natürlich ist es gewagt, in Deutschland etwas für alle Länder gleichermaßen Gültiges aussagen zu wollen. Trotz der Länderhoheit in Bildungsfragen gibt es aber bei näherem Hinschauen überraschend viel an Übereinstimmung in den Entwicklungen zur schulischen Qualitätssicherung über die Ländergrenzen hinweg. Zumindest gilt dies für die nachfolgend im Mittelpunkt des Beitrags stehenden Aspekte.

Institutionell besonders auffällig ist die Einrichtung des von den Ländern gemeinsam getragenen Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) sowie von Qualitätsagenturen in den einzelnen Ländern, die den Auftrag haben, die Bündel der Entwicklungsmaßnahmen im schulischen Bereich zu koordinieren und Schulentwicklungskonzepte zu entwerfen bzw. fortzuschreiben. Damit zusammenhängend hervorzuheben ist die Etablierung von Bildungsstandards durch einen von allen sechzehn Ländern getragenen Beschluss. Mit diesem Beschluss geht zugleich eine Neujustierung des schulischen Lernens einher, weg von einer starren Lehrplanbindung hin zu einer Orientierung an den durch die Schule zu vermittelnden Kompetenzen. Dies wiederum ist in Bezug zu sehen zu den Beschlüssen, auch künftig an den Programmen der internationalen Vergleichsstudien teilzunehmen (PIRLS/IGLU, TIMSS, PISA) und zu den inzwischen etablierten landesweiten sowie länderübergreifend organisierten Leistungserhebungen im Rahmen von sog. Vergleichsarbeiten, Orientierungsarbeiten bzw. Lernstandserhebungen. Durchaus schon eine gewisse Tradition und Verbreitung haben Verfahren der internen sowie der extern unterstützten Evaluation an Schulen. In fast allen Ländern neu hinzugekommen ist in den letzten Jahren eine externe Evaluation im Rahmen von Schulbesuchen bzw. Schulinspektionen oder Schulvisitationen. Die Verfahren der externen Evaluation zeichnen sich zwar – nicht nur vom Namen her – durch länderspezifische Besonderheiten aus, sind aber dennoch von der Konzeption her weitgehend vergleichbar. Schließlich ist auch die Bildungsberichterstattung ein Element der Qualitätssicherung, da hiermit leicht abrufbare Daten, die ansonsten nur verstreut in unterschiedlichen Quellen zu finden sind, übersichtlich und inhaltlich strukturiert zur Verfügung gestellt und Entwicklungen transparent und nachvollziehbar gemacht werden.

Primär wird nachfolgend der Sachstand zur Qualitätssicherung an Schulen dargestellt. Die darüber hinausgehende Frage nach der Wirksamkeit resp. den erreichten Wirkungen der Maßnahmen kann derzeit nicht zuverlässig beantwortet werden. Eine Metaevaluation ist bislang noch kaum in Angriff genommen worden, eher ist selbst noch unklar, ob alle Maßnahmen in der Praxis wie intendiert umgesetzt werden. Bezüglich der Frage nach den nötigen Unterstützungssystemen und Hilfsangeboten zur Qualitätssicherung sind ebenfalls keine belastbaren Daten vorhanden. Verständlich ist diese unbefriedigende Datenlage deshalb, weil sich Vieles noch im Aufbau bzw. gerade erst in einer Konsolidierungsphase befindet.

2. Ansätze der Qualitätssicherung in Schulen

Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung an den Schulen in Deutschland sind sehr vielfältig, angefangen von Initiativen einzelner Schulen in Eigenregie, über Modellversuche und Wettbewerbe bis hin zu landesweit und länderübergreifend vereinbarten Vorhaben. Üblicherweise mit zur Qualitätsinitiative gerechnet werden auch Maßnahmen, die auf eine erweiterte Selbständigkeit von Schule abzielen, und häufig im Zusammenhang damit stehen, dass in Abstimmung der Schulen mit der Schulaufsicht ein Schulprogramm vereinbart wird. Um die vielfältigen Qualitätsinitiativen zu koordinieren und eine institutionelle Basis für die weitere Entwicklung zu schaffen, wurden inzwischen in den Ländern Qualitätsagenturen eingerichtet. Die Qualitätsagenturen sind entweder eigenständige Einrichtungen, die den Qualitätsbegriff sozusagen als Signal im Namen tragen, oder es handelt sich um Abteilungen an übergeordneten Instituten oder Ministerien (vgl. Tabelle 1 im Anhang). Ein strittiger Punkt bei der Einrichtung der Agenturen war und ist, wieweit diese völlig selbständig und unabhängig von der Schulaufsicht sein dürfen oder müssen, um ihre Aufgaben wahrnehmen zu können. Wieweit ein solcher Status zugestanden wird, ist im Vergleich der Länder unterschiedlich.¹

Als inhaltliche Grundlage der Arbeit in den Agenturen wurde in aller Regel ein mehr oder weniger differenzierter und konkretisierter Qualitätsrahmen erarbeitet. Überwiegend folgt dieser der Systematik von Input, Prozess und Output bzw. Outcome (Ditton 2000, 2002). Insofern besteht auch eine gewisse Übereinstimmung im Qualitätsverständnis und bezüglich der Aufgaben von Evaluationen im schulischen Bereich. Ob allerdings unter gleichen Begriffen auch jeweils das Gleiche gemeint ist, wäre erst noch genauer zu untersuchen.

Eine Institutionalisierung auf länderübergreifender Ebene ist mit der Einrichtung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Dezember 2003 erfolgt. Das IQB wird nach dem Königsteiner Schlüssel durch die Bundesländer finanziert und arbeitet in enger Abstimmung mit den Ländern sowie mit nationalen und internationalen Forschungseinrichtungen, Verbänden und Institutionen. Eine Kernaufgabe des IQB besteht darin, die Bildungsstandards, die von den Ländern zum Schuljahresbeginn 2004/5 bzw. 2005/6 verbindlich eingeführt wurden, weiterzuentwickeln, sie zu normieren, ihre Erreichung zu überprüfen und ihre Implementation wissenschaftlich zu begleiten. Zu den Arbeitsfeldern des IQB gehören vor allem die

- Generierung von Aufgabensammlungen zur Operationalisierung der Standards,
- Formulierung von Kompetenzmodellen, in denen für die einzelne Fächer beschrieben wird, welche Kompetenzen die Schüler zu einem definierten Zeitpunkt erreicht haben sollen,
- Formulierung von Vergleichsaufgaben, die geeignet sind, das Erreichen der Kompetenzen durch die Schüler zu erfassen.

1 Um den Status genauer zu klären, müssten die Geschäftsordnungen der Agenturen analysiert werden.

Zentrale Arbeitsbereiche des IQB sind daher die Testentwicklung und Untersuchungen zu Kompetenzerwerb und Kompetenzentwicklung. Außerdem befasst sich das IQB mit Fragen der Evaluation und Implementation im Schulsystem sowie der Wirksamkeit von Implementationsmaßnahmen der Qualitätsentwicklung in Schulen. Längerfristig sollen im Sinne eines Bildungsmonitoring Indikatoren der Bildungsqualität gewonnen werden, die Steuerungswissen für die Bildungspolitik generieren und eine Grundlage für Reformen im Bildungssystem abgeben können. Von besonderer Bedeutung sind hierbei wiederum Schulleistungsindikatoren, die in Abstimmung mit den internationalen Erhebungsprogrammen definiert werden sollen. Schließlich hat das IQB ein Forschungsdatenzentrum etabliert, in dem die Datensätze aus den großen nationalen und internationalen Schulleistungstudien archiviert, dokumentiert und für Re- und Sekundäranalysen zur Verfügung gestellt werden. Die Finanzierung dieses Projektes erfolgt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Eine in Zukunft zunehmend wichtiger werdende Aufgabe wird die Erarbeitung von computergestützten Test-, Auswertungs- und Rückmeldesystemen sein, um ein zeitnahes, ökonomisch einsetzbares, flexibel anpassbares und zukunftsfähiges Qualitätssicherungssystem etablieren zu können. Mit der Einrichtung des IQB wurde sozusagen eine länderübergreifend koordinierende Schaltstelle geschaffen, die für die gemeinsamen Programme in den Ländern zuständig ist. Daneben bestehen die Agenturen der Länder und zahlreiche länderspezifische Einzelmaßnahmen. Nachfolgend geht es darum, Gemeinsamkeiten herauszustellen, auf landespezifische Besonderheiten kann nur am Rande eingegangen werden.

2.1 Kompetenzorientierung und Bildungsstandards

Beginnend mit PISA hat sich in gewisser Hinsicht eine Neujustierung des schulischen Lernens weg von der Lehrplan- hin zu einer Kompetenzorientierung vollzogen. Der Versuch, schulisches Lernen durch eine Vielzahl inhaltlich detaillierter Vorgaben zu steuern, soll durch eine Zielorientierung hinsichtlich der angestrebten Kompetenzen ersetzt werden. Im Vordergrund stehen soll nunmehr die Konzentration auf Kernbereiche der Fächer sowie der Erwerb eines vertieften und anwendungsbezogenen Wissens. Mit der Kompetenzorientierung einher geht die Etablierung von zwischen den Ländern gemeinsam vereinbarten Bildungsstandards, in denen die Kompetenzen und Kompetenzanforderungen konkretisiert werden.

Nach Weinert (1999) können unter Kompetenzen im engeren Sinn die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden, bestimmte Probleme zu lösen. Der Kompetenzbegriff im weiteren Sinn beinhaltet darüber hinaus die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. Kompetenz ist insofern ein Komplex aus Fähigkeit, Wissen und Verstehen, Können und Handeln sowie Erfahrung und Motivation. Eng an dieses Kompetenzverständnis lehnen sich die Ausführungen des Forum Bildung an (Arbeitsstab Forum Bildung 2001). In den Empfehlungen wird

ausgeführt, dass in einer auf Pluralität und ständigem Wandel gegründeten Gesellschaft der Weg zur Realisierung eines umfassenden Bildungsbegriffs nur über den Erwerb von Kompetenzen führen kann, die den Einzelnen zur Orientierung und zum produktiven Umgang mit Pluralität und Wandel befähigen. Zu diesen Kompetenzen zählen vor allem Lernkompetenz (Lernen des Lernens), die Verknüpfung von intelligentem inhaltlichen Wissen mit der Fähigkeit zu dessen Anwendung, methodisch-instrumentelle (Schlüssel-)Kompetenzen, insbesondere in den Bereichen Sprachen, Medien und Naturwissenschaften sowie soziale Kompetenzen und Wertorientierungen.

Auf eine solche Orientierung des schulischen Lernens an grundlegenden Kompetenzen zielen die Vereinbarungen der KMK zu Bildungsstandards ab. Eine im Vorfeld erstellte Expertise (Klieme 2004; Klieme u.a. 2003) führt dazu aus, dass Bildungsstandards Ziele des schulischen Lernens in konkrete Anforderungen umsetzen und festlegen, über welche Kompetenzen die Schüler und Schülerinnen verfügen sollen, damit die Ziele als erreicht gelten können. Systematisch geordnet werden die Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen. Bildungsstandards werden in Aufgabenstellungen konkretisiert und münden schließlich in Verfahren, mit denen die Kompetenzniveaus empirisch zuverlässig erfasst werden können. Diesbezüglich wurden erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland am 4. Dezember 2003 gemeinsame Bildungsstandards in den Fächern Mathematik, Deutsch und Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss beschlossen. Am 15. Oktober 2004 folgte die Verabschiedung von Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss in Mathematik, Deutsch und Erster Fremdsprache und für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik. Mit Beschluss vom 16. Dezember 2004 wurden für den Mittleren Abschluss Bildungsstandards in Biologie, Physik und Chemie vereinbart. Die Bildungsstandards wurden von den Ländern zum Schuljahresbeginn 2004/5 bzw. 2005/6 verbindlich eingeführt, was zunächst einmal heißt, dass die Standards als Leitlinien für die weitere Entwicklung in den Länder gelten. Die tatsächliche unterrichtsrelevante Umsetzung wird sicherlich noch einige Zeit in Anspruch nehmen.

Im Zusammenhang mit der Vereinbarung der Bildungsstandards wurde beschlossen, dass eine systematische und regelmäßige Überprüfung ihrer Einhaltung erfolgen soll. Mit dieser Aufgabe ist das IQB beauftragt, das derzeit Verfahren zur Messung der Kompetenzbereiche erarbeitet. Dazu wurde in 2004/2005 für den Sekundar- und in 2005/2006 für den Primarbereich mit der Entwicklung einer großen Zahl an Aufgaben begonnen. Dem folgten im April bis Juni 2005 bzw. 2006 Pilotierungen im Rahmen der Feldtests zu PISA bzw. IGLU. Die Normierung, Berichterstattung und Bereitstellung der nationalen Skalen erfolgte im Frühjahr 2008 für den Sekundarbereich und im Sommer 2008 für den Primarbereich.

Die Bildungsstandards sind nicht ausschließlich als Prüfinstrument zu verstehen, vielmehr sollen sie die Arbeit im Unterricht und an den Schulen anleiten. Damit sie Wirkung entfalten, ist die Akzeptanz und Beteiligung seitens der Schulen nötig. So erfolgt auch bereits die Operationalisierung, d.h. die Erstellung der Aufgaben zur Überprüfung der Standards in einem aufwendigen Verfahren unter Einbeziehung vielfältiger

Expertise. Beim IQB (und auch bei dem Vorgehen der Länder in der sog. VERA-Gruppe, s. unten) erfolgt die Aufgabenentwicklung durch Arbeitsgruppen, denen Lehrkräfte, Fachdidaktiker und Psychometriker angehören. In den Gruppen werden Aufgabenvorschläge entwickelt, die dann bezüglich ihrer Anwendbarkeit diskutiert und empirisch geprüft werden, bevor eine Normierung erfolgen kann.

Für die Erhebungen zu den Bildungsstandards durch das IQB werden Stichproben in den Ländern gezogen und die Schülerleistungen unter Testbedingungen mit externer Administration der Aufgaben ermittelt. Daneben besteht aber auch ein Bedarf an flächendeckenden Erhebungen, damit alle Schulen und Lehrkräfte sich über die Leistungsstände an der jeweiligen Schule und in der eigenen Klasse informieren können. Auf diese Aufgabe konzentrieren sich die Programme der Länder, die unter den Bezeichnungen Orientierungsarbeiten, Vergleichsarbeiten, Kompetenztests oder Lernstandserhebungen durchgeführt werden. Da in der Fläche eine externe Testadministration nicht möglich ist, liegt die Durchführung und Auswertung vielmehr in der Hand der Lehrkräfte. Bislang war sehr unübersichtlich, welches Land bzw. welche Ländergruppe in welcher Jahrgangsstufe und welchem Fach Leistungserhebungen durchführt. Eine Übersicht für den Bereich der allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe gibt Tabelle 3 im Anhang. Am häufigsten werden demnach Vergleichsarbeiten bislang in den Fächern Deutsch und Mathematik durchgeführt, daneben noch in Englisch. Vergleichsarbeiten in anderen Fächern (Französisch, Latein) sind dagegen selten. Die Vergleichsarbeiten konzentrieren sich auf die sechste bis achte Jahrgangsstufe, zudem wird in einigen Ländern die zehnte Jahrgangsstufe der Gymnasien einbezogen.

Für den Bereich der Primarstufe werden ab 2008 in einem gemeinsamen Programm aller sechzehn Ländern Vergleichsarbeiten zum Ende der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt. Es handelt sich um die Nachfolge des „VERA-Projektes“, das von der Universität Koblenz-Landau durchgeführt und betreut wird (Helmke, Hosenfeld). Der Vorläufer dieser Länderkooperation war ein Projekt von sieben Ländern (Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein), in dem der Erhebungszeitpunkt der Beginn der vierten Jahrgangsstufe war. Daneben hatten weitere Länder (Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Sachsen, Thüringen) Orientierungsarbeiten in eigener Regie bzw. auf der Basis von Ländervereinbarungen durchgeführt, wobei zum Teil auch die zweiten Jahrgangsstufen einbezogen waren. Wieweit diese Arbeiten, die eine möglichst frühe Diagnose erlauben sollten, beibehalten werden, wird sich definitiv wohl erst in den nächsten Jahren zeigen. Ebenso ist denkbar, dass die Bemühungen in den Ländern um eine differenzierte Schuleingangsdiagnostik in Zukunft ebenfalls zu Kooperationen führen werden. Für den Bereich der Sekundarstufe ist dies bereits in Vorbereitung (Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 8), wobei davon auszugehen ist, dass das IQB hierbei eine federführende Rolle einnehmen wird.

Die Verbindung zwischen den Erhebungen des IQB und den Länderprogrammen ist dadurch gegeben, dass sich die Aufgaben in beiden Fällen auf die Bildungsstandards beziehen. Das IQB kann allerdings mit einem Multi-Matrix-Design, d.h. einer Rotation einer großen Zahl an Aufgaben in verschiedenen Testheften, die Inhaltsbereiche der Bil-

dungsstandards in der gesamten Breite abdecken. Bei den regelmäßigen (i.d.R. jährlichen) flächendeckenden Erhebungen in den Ländern ist das naturgemäß nicht realisierbar, vielmehr muss man sich hier, schon aus Kostengründen und wegen der beanspruchten Testdauer, auf eine Auswahl einzelner Inhaltsbereiche konzentrieren. Die Vergleichsarbeiten der Länder beanspruchen auch nicht den Status umfassender Monitoring-Studien, sondern sollen in erster Linie Impulse für die Unterrichtsarbeit geben. Durch die Vergleichsarbeiten erhalten die Schulen und einzelnen Lehrkräfte Aufgaben, in denen die Anforderungen in den Kompetenzbereichen auf den unterschiedlichen Niveaustufen zum Ausdruck kommen. Zudem erhalten sie Ergebnissrückmeldungen, wie die Schule und die einzelnen Schulklassen in der Schule im Vergleich zur Gesamtheit aller Schulen abgeschnitten haben. Ein Beispiel für eine solche Ergebnissrückmeldung aus dem bisherigen Projekt zu den Vergleichsarbeiten an Grundschulen (VERA) zeigt Abbildung 1. Um keine „unfairen“ Vergleiche anzustellen, erhalten die Schulen in aller Regel zusätzlich adjustierte Vergleichswerte, d.h. Darstellungen der Ergebnisse in der Schule bzw. Schulklassen im Vergleich zu Schulen bzw. Schulklassen, bei denen von ihren Arbeitsbedingungen her (Schülerzusammensetzung, soziales Umfeld) ähnliche Voraussetzungen vorliegen.

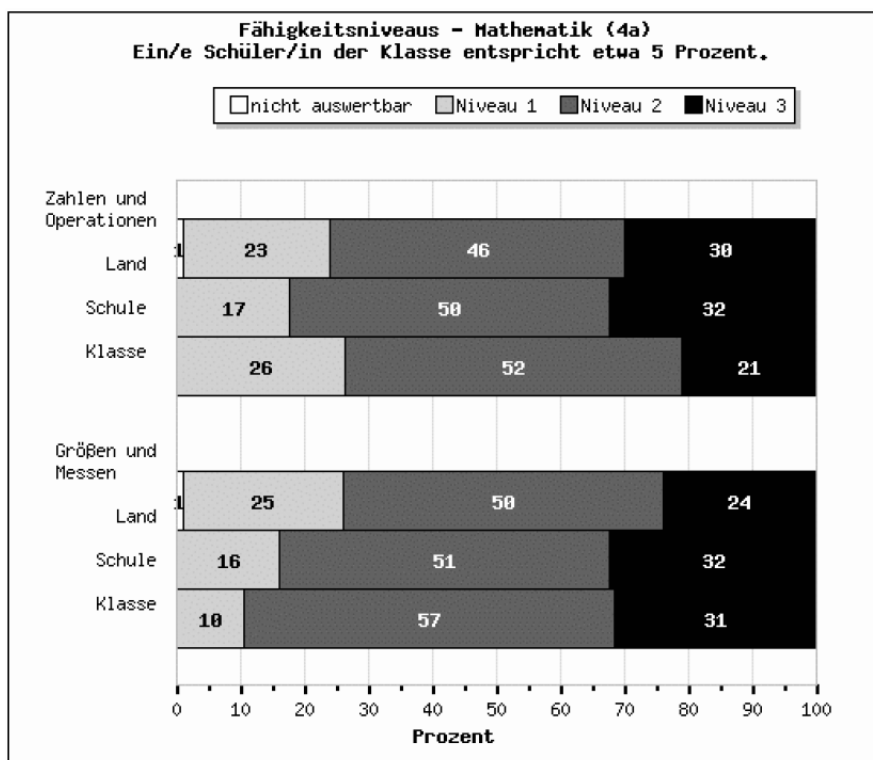


Abb. 1: Beispiel einer Rückmeldung von Leistungsergebnissen aus VERA
(<http://www.uni-landau.de/vera/>)

Die Vergleichsarbeiten in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen verfolgen somit eine mehrfache Zielsetzung. Sie geben den Lehrkräften einerseits Materialien und Aufgaben zur Konkretisierung der in den Bildungsstandards definierten Kompetenzbereiche und Anforderungsniveaus an die Hand und sie informieren andererseits über die erreichten Lernergebnisse im Hinblick auf die Standards. Für die konkrete Arbeit im Unterricht stehen zu den Vergleichsarbeiten didaktische Erläuterungen und Handreichungen zur pädagogischen Nutzung zur Verfügung (Blum u.a. 2006). Diese Materialien können zusammen mit den Ergebnisberichten ein Ausgangspunkt für eine differenzierte und kritische Auseinandersetzung mit den Bildungsstandards und der eigenen pädagogischen Arbeit sein. Dies impliziert bereits, dass niemand so naiv ist zu glauben, dass das Überprüfen und Testen von Leistungen an sich schon zu Verbesserungen oder überhaupt zu Reaktionen führt. Zentral ist vielmehr, wie im Vorfeld, bei der Durchführung und im Anschluss an die Erhebungen an den Schulen mit den Verfahren umgegangen und wie darauf reagiert wird. Wichtig ist auch, wie hoch die Akzeptanz der Verfahren ist und wie belastend und hilfreich sie erlebt werden. Dazu gibt es bisher erst wenige Untersuchungen und noch erheblichen Forschungsbedarf (Ditton/Arnoldt 2004; Groß Ophoff u.a. 2006; Helmke 2004; Kuper/Schneewind 2006; Rolff 2002; Schrader/Helmke 2003). Nach Ergebnissen einer Befragung zur Rezeption der Rückmeldungen im Rahmen der Orientierungsarbeiten an den Grundschulen in Berlin und Brandenburg kann zusammenfassend festgehalten werden (Ditton/Krüskens 2005), dass der Aufwand für eher hoch gehalten wird. Die Wirksamkeit für die Arbeit an der Schule wird von den Lehrkräften als vergleichsweise gering angesehen. Dagegen findet sich mehrheitlich die Einschätzung, dass die Orientierungsarbeiten wichtige Informationen über die eigene Schulklassse geben (Abbildung 2) und dass sie für den Unterricht gut nutzbar sind. Sehr eindeutig abgelehnt wird eine Veröffentlichung der Ergebnisse einzelner Schulen oder Schulklassen.

Natürlich finden sich zu Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten auch kritische Stellungnahmen. Diskutiert werden insbesondere folgende Fragen: Bilden die Standards die Fachinhalte angemessen ab oder sind sie womöglich zu eng bzw. im Gegenteil zu weit gefasst? Handelt es sich überhaupt um die intendierten „schlanken“ Vorgaben zu Kernbereichen oder sind die Standards lediglich umetikettierte Lehrplankataloge? Wie viele Kompetenzstufen sollten (und können empirisch bestätigt) unterschieden werden? Genügen Standards für den Abschluss von Bildungslaufbahnen oder sollten sie auch für signifikante Zwischenetappen definiert werden? Werden dadurch, dass Bildungsstandards (bisher) nur für die „Kernfächer“ vorliegen, die anderen Fächer an den Rand gedrängt und implizit als weniger bis unbedeutend eingestuft? Genießen in der Wahrnehmung der Arbeit einer Schule die nicht „standardbezogenen“ schulischen Aktivitäten (z.B. besondere Angebote im sportlich, musisch, künstlerischen Bereich) kein besonderes Ansehen mehr? Kann eine zu eng verstandene Orientierung an Standards zu einem „Schubladendenken“ verführen und fachübergreifendes Arbeiten sowie die Vermittlung fachübergreifender Kompetenzen und Wertorientierungen in den Hintergrund treten lassen?

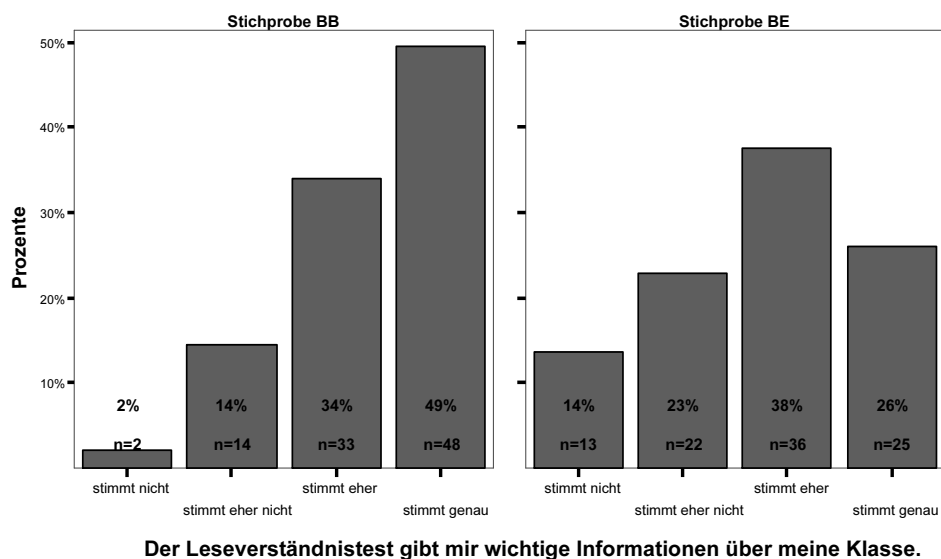


Abb. 2: *Einschätzung der Lehrkräfte zu den Orientierungsarbeiten in Brandenburg (BB) und Berlin (BE) (Ditton/Krüskens 2005)*

Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und systematische Erhebungen zu ihrer Überprüfung sind ein wichtiger Baustein der Qualitätssicherung, weil sie Kernanforderungen an schulischen Lernerfolg transparent und leichter kommunizierbar machen und weil sie verdeutlichen, worauf ganz besondere Aufmerksamkeit zu legen ist. Das impliziert keineswegs, dass alles andere vernachlässigt werden darf. International ist eine Ausrichtung an Standards eher die Regel als die Ausnahme. Bildungsstandards und daran orientierte Leistungserhebungen erlauben allerdings noch keine Rückschlüsse auf die Ursachen größeren oder geringeren Lernerfolgs. Dazu muss(t)en Beziehungen der Ergebnisse zu den Bedingungen und Prozessen in Schule und Unterricht hergestellt werden. Standards und Vergleichsarbeiten sind insofern nur ein, wenn auch wesentliches Element in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung an Schulen.

2.2 Interne und externe Evaluation

Neben den Bildungsstandards und den Vergleichsarbeiten haben Verfahren der internen und externen Evaluation eine wichtige Bedeutung für die Qualitätssicherung und Schulentwicklung. Traditionell werden im schulischen Bereich unterschiedliche Evaluationsansätze verfolgt, u.a. besteht auch die Möglichkeit, Angebote zur extern unterstützten Evaluation zu nutzen (z.B. Bertelsmann: „SEIS“; Qualitätsagentur in Bayern: „bilanz ziehen“). Alles in allem ist davon auszugehen, dass an den Schulen eine eher bunte Evaluationskultur besteht.

Empirische Ergebnisse zur internen Evaluation an Schulen liegen aus einer Befragung der Qualitätsagentur in Bayern vor (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur 2006a). An der schriftlichen Befragung haben sich N=3.110 von 5.323 Schulen beteiligt (Rücklauf: 58%). Von den Schulen geben 21% an (N=568), regelmäßig eine interne Evaluation durchzuführen. Etwa die Hälfte hat bisher zweimal evaluiert, die anderen Schulen häufiger. Ebenfalls etwa die Hälfte der Schulen gibt an, jährlich zu evaluieren. Fragebogen scheinen am häufigsten und nahezu von allen Schulen, die evaluieren, verwendet zu werden. Dabei nutzen 55% der Schulen einen Fragebogen, den sie selbst entwickelt haben, 20% verwenden das Verfahren der Qualitätsagentur („bilanz ziehen“). Unterrichtsbeobachtungen scheinen seltener zu sein (N=200 Antworten), noch seltener Interviews (40 Antworten). Als Modell, an dem sie sich orientieren, nennen 64% der Schulen ein selbst entwickeltes Konzept, EFQM und DIN/ISO werden von 5% genannt, das Konzept der bayerischen Qualitätsagentur von 14% der Schulen.

In allen Ländern ist inzwischen auch eine externe Evaluation der Schulen vorgesehen (Tabelle 2 im Anhang). Die Verfahren, die sich zum Teil noch in der Erprobungsphase, zum Teil aber auch schon in der Anwendung befinden, firmieren unter den Bezeichnungen Schulbesuch, Schulvisitation, Schulinspektion oder externe Evaluation. Unabhängig von den unterschiedlichen Benennungen zeichnet sich auch hier sehr viel an Gemeinsamkeit zwischen den Ländern bezüglich der Vorgehensweisen ab. Das grundlegende Muster besteht darin, dass externe Experten im Auftrag der Schulaufsicht die einzelnen Schulen besuchen, sich über deren Arbeit informieren und als Ergebnis der Evaluation eine Einschätzung zu den Stärken und Schwächen der Schulen abgeben. Auf Grundlage der Evaluation werden Vereinbarungen zu Entwicklungszielen getroffen, die dann in späteren Evaluationen auf die Zielerreichung bzw. die zwischenzeitlichen Aktivitäten hin überprüft werden sollen. Unverkennbar lehnt man sich damit an die Schulinspektionen in anderen Ländern (Großbritannien, Niederlande) an, in denen dieses Vorgehen eine längere Tradition hat (kritisch dazu z.B. Hopkins/West/Skinner 1995).

Der Ablauf einer externen Evaluation ist im Vergleich der Länder zwar nicht völlig einheitlich, dennoch zeigen sich aber starke Übereinstimmungen. Eine Evaluation beansprucht in etwa einen Zeitraum von 10 Wochen bis 4 Monaten. Üblicherweise werden die zu evaluierenden Schulen per Zufall gezogen, in den Phasen zur Erprobung der externen Evaluation konnten sich demgegenüber Schulen freiwillig zur Teilnahme melden. Die ausgewählten Schulen werden in einem ersten Schritt über die anstehende Evaluation informiert und stellen zur Vorbereitung des Schulbesuchs geeignete Unterlagen (z.B. Schulprogramm, Jahresbericht) zur Verfügung. Auf der Basis dieser Unterlagen und weiterer Basisdaten (z.B. Schülerzahlen usw.), die von der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt werden, können sich die Evaluations-Teams schon vor dem Schulbesuch ein erstes Bild der Schule verschaffen. Zusätzlich können den Evaluations-Teams auch Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten und ggf. vorliegende Ergebnisse aus internen Evaluationen bzw. im Vorfeld durchgeführten Befragungen (der Lehrkräfte, Eltern, Schüler) an der Schule zur Verfügung stehen. Die Evaluations-Teams bestehen aus 2-8 Personen, in den meisten Fällen sind es drei Personen. Mitglieder in den Teams können

Lehrkräfte, Schulleiter, Vertreter der Schulaufsicht, der Eltern und externe Experten (z.B. Vertreter der Wirtschaft, von Verbänden) sein. Der Schulbesuch im Rahmen der externen Evaluation vor Ort dauert zwischen zwei bis vier Tagen und beinhaltet eine Begehung der Räumlichkeiten, Gespräche bzw. Interviews mit der Schulleitung, mit Vertretern der Lehrkräfte sowie den Schülern und Elternvertreter. Üblicherweise werden auch Unterrichtsbesuche durchgeführt. Diese können angekündigt oder unangekündigt sein und sich entweder auf einzelne (ganze) Unterrichtsstunden oder stichprobenartige Besuche von mehreren Stunden (Teile der Stunden) beziehen. Den Abschluss der Evaluation bildet ein Gespräch des Evaluations-Teams mit der Schulleitung und dem Kollegium. In diesem Gespräch werden erste Eindrücke mitgeteilt und die Schule erhält die Gelegenheit, Informationen zu ergänzen. Das Evaluationsteam erstellt auf der Basis der vorab eingereichten Unterlagen und der Ergebnisse der Evaluation vor Ort einen Bericht, der in aller Regel zunächst einmal der Schule zugeht. Die Schule hat Gelegenheit, zu diesem Bericht Stellung zu nehmen. Der Bericht und die Stellungnahme (bzw. ein revidierter und ergänzter Bericht) geht dann der Schulaufsicht und dem Schulträger zu. Auf der Basis des Berichts und der Empfehlungen trifft die Schulaufsicht eine Zielvereinbarung mit der Schule, die daraufhin einen Aktionsplan entwickelt, in dem die Empfehlungen aufgegriffen werden. Bei einer wiederholten Evaluation sollen die Ergebnisse der vorangegangenen Evaluation, die Zielvereinbarungen und Aktionspläne die Grundlage bilden. Hervorzuheben ist noch, dass sich die externe Evaluation nicht auf die Tätigkeit einzelner Personen bezieht, sondern die Schule als Ganzes in den Blick nimmt. Hierbei gibt der Qualitätsrahmen des jeweiligen Landes die Orientierung dafür, worauf die Evaluationsteams bezüglich der Rahmenbedingungen, der schulischen und unterrichtlichen Prozesse und Wirksamkeit einer Schule besonderes Augenmerk zu legen haben. Eine Übersicht zur externen Evaluation in den Ländern gibt Tabelle 3 im Anhang.

Die Mitglieder in den Evaluationsteams arbeiten zum Teil ehrenamtlich, teils sind auch Mitarbeiter der Qualitätsagenturen in den Teams vertreten. Alle Evaluatoren werden auf ihre Tätigkeit vorbereitet und nehmen an Kursen zu Themen der Evaluation sowie zu Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität bzw. -entwicklung teil. Sie werden ebenfalls mit dem Qualitätsrahmen und den Aspekten, die bei der Evaluation im Vordergrund stehen sollen, vertraut gemacht. Die Vorbereitung beinhaltet auch die Offenlegung der inhaltlichen und methodischen Standards für die Evaluation, um sicher zu stellen, dass sich die Teams auf vergleichbare Maßstäbe beziehen. Dies ist nicht leicht zu gewährleisten, da für die Umsetzung in der Fläche bei einer großen Zahl der zu evaluierenden Schulen zahlreiche Evaluations-Teams benötigt werden. In der Regel ist vorgesehen, dass alle Schulen eines Landes in einem zeitlichen Rahmen von ca. drei bis fünf Jahren einmal evaluiert werden. Wieweit dies praktikabel ist, wird sich noch zeigen müssen.

Zu den Wirkungen der externen Evaluation gibt es bislang kaum empirische Daten. Eine Befragung der Schulleitungen aller bisher evaluierten Schulen in Bayern, die Aspekte des Ablaufs, der Akzeptanz und der seitens der Schulen wahrgenommenen Wirkungen beinhaltet, hat die bayerische Qualitätsagentur durchgeführt (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung – Qualitätsagentur 2006b). Die Ergebnisse der

Studie beziehen sich auf 311 verwertbare Fragebögen von der Gesamtzahl der 320 bereits an der externen Evaluation beteiligten Schulen. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die Schulen in unterschiedlichen Phasen nach Abschluss der Evaluation. Bei 61% der Schulen waren seit der Evaluation zwischen drei und zehn Monate vergangen, bei 14% war der Zeitraum kürzer und bei den restlichen Schulen länger. Hinsichtlich der derzeitigen Arbeitsphase ordneten sich 20% in die Phase „Abschluss der Evaluation“, 30% in „Zielfindung / Zielvereinbarung“ und 32% in „Umsetzung von Maßnahmen“ ein. Weitere 4,8% gaben an, sich bereits in der Phase der Überprüfung des Erfolgs von Maßnahmen zu befinden.

Nach Angaben der Schulleitungen wurden die Ergebnisse der Evaluation in 80% der Fälle im Rahmen einer Lehrerkonferenz behandelt, in 40% der Fälle (zudem) in einer gemeinsamen Konferenz von Lehrern, Eltern und Schüler. In ebenfalls 40% der Fälle wurde für Eltern und Schüler eine gesonderte Informationsveranstaltung angeboten. Zielvereinbarungen auf der Grundlage der Evaluation wurden im Durchschnitt nach ca. sieben Monaten getroffen, für die Umsetzung gezielter Entwicklungsmaßnahmen ist im Mittel ein Zeitraum von ca. 13 Monaten anzusetzen. Bezüglich des zeitlichen Ablaufs ist die Streuung allerdings erheblich: Während der größere Teil der Schulen eher zügig an die Planung und Umsetzung von Maßnahmen heranzugehen scheint, wirkt das Vorgehen des übrigen Teils der Schulen dagegen als recht zögerlich. Die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Evaluation erfolgt in erster Linie in Arbeitsgruppen innerhalb des Kollegiums (53%), bei einem pädagogischen Tag (51%), im Rahmen von Fachschaftssitzungen (34%), zum Teil aber auch in Arbeitsgruppen vom Lehrern, Eltern und Schülern (19%). Der Prozess der Zielfindung geschieht hauptsächlich unter Beteiligung der Schulleitung und Lehrkräfte, in 36% der Fälle werden die Eltern und in 25% der Fälle die Schüler einbezogen. Zielvereinbarungen werden im Regelfall zwischen der Schule und Schulaufsicht getroffen, nur in Ausnahmefällen werden Vorschläge der Schule oder Schulaufsicht einfach übernommen. Die vereinbarten Maßnahmen richten sich hauptsächlich auf die Prozessqualitäten auf der Ebene der Schule. Maßnahmen zu Rahmenbedingungen oder zum Unterricht sind demgegenüber seltener. Eher eine Ausnahme sind Vereinbarungen bezüglich der Ergebnissicherung und des Monitoring an der Schule. Eine Beratung und Unterstützung im Anschluss an die Evaluation erfolgt in erster Linie durch Mitglieder der Schulaufsicht (41,7%), andere Formen (z.B. Beratung durch Kollegen anderer Schulen) sind nicht sehr häufig (ca. 11% der Fälle).

Die Gesamtbeurteilung der externen Evaluation durch die Schulleitungen fällt in der Studie positiv aus. Die weit überwiegende Mehrheit (80%) bejaht, dass die Evaluation Anstöße für die Schulentwicklung gegeben hat. Immerhin 36% der Schulleitungen haben sich allerdings mehr von der Evaluation erhofft. Eine Profileinschätzung zeigt, dass die externe Evaluation eher als „hilfreich, anregend, motivierend“ und deutlich weniger als „enttäuschend, störend, belastend, ärgerlich“ erlebt wurde. Gemessen an der im Vorfeld verbreiteten Skepsis gegenüber externen Evaluationen verweisen die Ergebnisse eher auf positive Erfahrungen und darauf, dass Bedenken oftmals zerstreut werden konnten. Dennoch zeigt sich auch in den Bewertungen eine fast ähnlich große Streuung wie in den Reaktionsmustern und zeitlichen Abläufen an den Schulen. Dies deutet da-

rauf hin, dass es vermutlich nicht unerheblich von der jeweiligen Evaluation, bzw. dem Evaluations-Team und der Schule selbst abhängt, wieweit die Evaluation auf Akzeptanz stößt und zu hilfreichen Entwicklungsimpulsen führt.

2.3 Bildungsberichterstattung

Zu den Maßnahmen der schulischen Qualitätssicherung ist auch die Darstellung und Offenlegung des Sachstandes und der Entwicklungen im Bildungswesen zu zählen. Auf nationaler Ebene ist die Bildungsberichterstattung in Deutschland inzwischen ein etabliertes Programm. Der erste Bildungsbericht wurde im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister erstellt und war noch auf den schulischen Bereich konzentriert (Avenarius u.a. 2003). Inzwischen ist die Berichterstattung auf das Bildungswesen im Ganzen gerichtet und als Kooperationsprojekt von Bund und Ländern angelegt. Für den Bericht zuständig ist ein Konsortium bestehend aus mehreren Forschungsinstituten sowie dem Statistischen Bundesamt und den Statistischen Ämtern der Länder. Kennzeichnend ist die indikatorengestützte Form des Berichtsystems. Es handelt sich also um Darstellungen zu zentralen Bereichen und Entwicklungen im Bildungssystem, die an Hand ausgewählter Indikatoren verdeutlicht werden, und nicht um Stellungnahmen, Wertungen oder Empfehlungen zu Reformmaßnahmen.

Der Bildungsbericht gliedert sich nach den Bereichen des Bildungswesens (Frühkindliche Betreuung, Schule und non-formale Lernwelten im Schulalter, Berufliche Ausbildung, Hochschule, Weiterbildung und Lernen im Erwachsenenalter) und bezieht außerdem die Rahmenbedingungen und Erträge von Bildung ein. Zudem wird in den Berichten ein jeweils wechselnder thematischer Schwerpunkt behandelt. Im Bericht des Jahres 2006 war dieses Schwerpunktthema Migration (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006), für den Bericht im Jahr 2008 wird das Schwerpunktthema Übergänge sein. Überwiegend greift die Bildungsberichterstattung auf verfügbares Datenmaterial der statistischen Ämter sowie aus überregionalen empirischen Erhebungen (PIRLS/IGLU, PISA, SOEP, ALLBUS) zurück, teils werden Daten auch bezüglich der Bereiche und Fragestellungen des Berichts neu ausgewertet. Die Indikatoren werden, je nach Verfügbarkeit der Daten, international vergleichend, im Vergleich der Länder sowie gegliedert nach Geschlecht und Merkmalen der sozialen Herkunft vorgestellt. Neben dem nationalen Bericht liegen inzwischen auch Bildungsberichte einzelner Länder (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2006) und Städte (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München 2006) vor, die sich in ihrer Konzeption an die indikatorengestützte Form des nationalen Bildungsberichts anlehnen.

Auch wenn die Bildungsberichterstattung als etabliertes Programm bezeichnet werden kann, bedeutet das nicht, dass alle damit verbundenen Herausforderungen bereits bewältigt wären. Oftmals sind Daten, die von Interesse wären, entweder gar nicht verfügbar oder nicht in dem gewünschten Differenzierungsgrad (z.B. nach regionalen Einheiten oder Subgruppen). Außerdem liegen nicht alle nötigen Daten auf einer über die Zeit oder Länder hinweg einheitlichen Erhebungsbasis vor und können als ausreichend

belastbar angesehen werden. Insbesondere besteht ein erhebliches Defizit an Daten zu Bildungsverläufen (Kristen u.a. 2005). Mit der Bildungsberichterstattung bewegt man sich von daher wenigstens partiell auf unsicherem Boden. Unklar ist auch, wer die Bildungsberichte nutzt und worin ihr spezifischer Beitrag zur Qualitätsentwicklung genau besteht. Zwar ist das Interesse an den Berichten seitens der Politik und Öffentlichkeit groß, ihre Wirkung ist jedoch schwer einzuschätzen. Interessant ist von daher der Ansatz in Bayern, den landeseigenen Bildungsbericht in regionalen Konferenzen der Qualitätsagentur mit Vertretern der Schulaufsicht zu besprechen und dabei u.a. auch nicht ohne Weiteres erklärable Unterschiede zwischen den Regionen zu thematisieren (Differenzen in der Häufigkeit von Klassenwiederholungen, Verteilungen der Schulübertritte und Schulabschlüsse).

3. Diskussion und Ausblick

Die Notwendigkeit von Qualitätssicherung an Schulen ist nicht (mehr) umstritten. Dass Zielklarheit und Erfolgskontrolle in jedem System nötig sind, das erfolgreich operieren soll, steht außer Frage. Der Aus- bzw. Umbau der Maßnahmen zur Qualitätssicherung an den Schulen in Deutschland steht dabei mit mehreren anderen Neu- resp. Umorientierungen in Beziehung und zielt auf eine Optimierung, höhere Erträge und eine größerer Effektivität des Systems. Schon diese Begriffe lösen im Bildungsbereich mitunter Befremden und eine mehr oder weniger stark ausgeprägte Reserviertheit aus (Böttcher 2002; Fend 2000). Dies beruht mit auf der Befürchtung, dass von den Schulen erwartet werden könnte, trotz weiterhin gleich bleibend suboptimaler Bedingungen bessere Ergebnisse erreichen zu müssen. Von daher kann auch kaum davon ausgegangen werden, dass alle Initiativen zur schulischen Qualitätssicherung auf reine Gegenliebe oder einhellige Akzeptanz stoßen. Es dürfte eher so sein, dass selbst die tatsächliche Implementierung der Maßnahmen im System noch Zeit in Anspruch nehmen wird. Ebenso wenig kann unterstellt werden, dass die Maßnahmen im Einzelnen schon in eine endgültige Form gebracht sind. Ausgehend von den Erfahrungen in der Anwendung wird man ihre Wirksamkeit überprüfen und entsprechend adaptieren und ggf. revidieren müssen. Überdies ist zu klären, wieweit einzelne Maßnahmen in einem sinnvollen Bezug zueinander stehen und bestmöglich koordiniert werden können, um unnötige Belastungen und Doppelungen zu vermeiden. Somit erscheint auch die Erwartung, dass nun alles sehr schnell sehr viel besser wird, als zwar verständlich aber kaum erfüllbar.

Bildungsstandards und Kompetenzorientierung, interne und externe Evaluationen sowie die Bildungsberichterstattung stellen aufeinander zu beziehende Elemente eines Systems der Qualitätssicherung dar. Sie bieten jedoch noch keine Gewähr für Qualitätsverbesserungen, sondern zielen zunächst einmal darauf ab, Wissen über das schulische System zu gewinnen und Hinweise auf Möglichkeiten für Ziel führende Veränderungen zu generieren. Qualitätssicherung findet dabei nicht einfach von oben nach unten statt, sondern im Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen (Systemebene, Schulebene, Schulklassenebene). Das schulische System ist wie jedes andere System eigensinnig und

lebt von der Anpassungsfähigkeit der einzelnen Teilsysteme und Akteure. Ohne Akzeptanz und aktive Mitwirkung auf allen Ebenen sind Veränderungen nicht zu bewirken. Teilweise muss diese Akzeptanz erst noch geschaffen und der Sinn, Zweck und Nutzen von Qualitätssicherung verdeutlicht werden.

Die Initiativen zur Qualitätssicherung stellen nicht nur eine Herausforderung für die Schulen dar, sondern für das schulische System als Ganzes. Handlungsbedarf kann auf allen Ebenen und bezüglich unterschiedlichster Aspekte bestehen, nicht zuletzt auch hinsichtlich der Rahmenbedingungen für die schulische Arbeit. Da Qualität immer auch eine normative Komponente beinhaltet (Heid 2000), wird man dazu Stellung beziehen müssen, was die übergeordneten bildungspolitischen Leitlinien sind, an denen sich die Qualitätsentwicklung ausrichtet. Das deutsche Schulsystem hat den Ruf, ein stark selektives System zu sein, das Lerner mit ungünstigeren Voraussetzungen frühzeitig aussondert bzw. nach „unten“ weitergibt. Eine Leitidee könnte daher sein, dem durch frühzeitige Intervention entgegenzuwirken. Dann wäre es allerdings angezeigt, nicht erst am Ende oder gegen Ende der schulischen Laufbahnen die Einhaltung von Bildungsstandards zu überprüfen, sondern diagnostische Verfahren frühzeitig systematisch anzuwenden, um bei ungünstigen Prognosen gegenzusteuern zu können.

Abschließend zu warnen ist vor einer simplen Wettbewerbs- und Rankingmentalität, die sich im Zuge von Leistungsüberprüfungen und Evaluationen zunehmend ausbreiten scheint. Wettbewerb lebt bekanntlich davon, dass es neben den strahlenden Siegern immer auch Verlierer gibt. Nun sind Schulen aber keine Wettbewerber auf einem freien Markt und ihr Ziel ist es nicht, sich gegenseitig die Kunden abzujagen. Wissens-sharing, solidarische Zusammenarbeit in Netzwerken und der Ausbau von Unterstützungssystemen in der Fläche könnten daher Ziel führender sein als Wettbewerb. Schließlich sollen ja alle Schulen gute Schulen für alle Schüler sein.

Literatur

- Arbeitsstab Forum Bildung (2001): Empfehlungen des Forum Bildung. Bonn: BLK.
- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H./Klemm, K./Klieme, E./Rürup, M./Tenorth, H.-E./Weishaupt, H./Weiß, M. (2003): Bildungsberichterstattung für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Blum, W./Drüke-Noe, C./Hartung, R./Köller, O. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: konkret; Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichtsanregungen, Fortbildungsideen. Berlin: Cornelsen.
- Böttcher, W. (2002): Kann eine ökonomische Schule auch eine pädagogische sein? Schulentwicklung zwischen Neuer Steuerung, Organisation, Leistungsevaluation und Bildung. Weinheim und München: Juventa.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 775–790.
- Ditton, H./Arnoldt, B. (2004): Schülerbefragungen zum Fachunterricht – Feedback an Lehrkräfte. In: Empirische Pädagogik, 18(1), S. 115–139.

- Ditton, H./Krüskens, J. (2005): Orientierungsarbeiten Jahrgangsstufe 2 – Schuljahr 2003/04. Bericht über die Ergebnisse der Begleitstudie in Berlin und Brandenburg. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen: Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim: Beltz, S. 55–72.
- Groß Ophoff, J./Koch, U./Hosenfeld, I. (2006): Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption im Projekt VERA. In: Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen – Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 19–40.
- Heid, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbe- reich. Weinheim: Beltz, S. 41–51.
- Helmke, A. (2004): Von der Evaluation zur Innovation: Pädagogische Nutzbarmachung von Ver- gleichsarbeiten in der Grundschule. In: Seminar, 2, S. 90–112.
- Hopkins, D./West, M./Skinner, J. (1995): "Improvement through Inspection?". A Critique of the OFS- TED Inspection System. School Evaluation in England and Wales. In: Zeitschrift für Sozialisations- forschung und Erziehungssoziologie, 15, S. 337–350.
- Klieme, E. (2004): Begründung, Implementation und Wirkung von Bildungsstandards: Aktuelle Dis- kussionslinien und empirische Befunde. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50.Jahrgang (2004)(5), S. 625–635.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Exper- tise. Berlin: BMBF / DIPE.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Be- richt mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, C./Römmel, A./Müller, W./Kalter, F. (2005): Längsschnittstudien für die Bildungsberichter- stattung - Beispiele aus Europa und Nordamerika. Gutachten im Auftrag des BMBF. Berlin: Bun- desministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Kuper, H./Schneewind, J. (Hrsg.). (2006): Rückmeldung und Rezeption von Forschungsergebnissen - Zur Verwendung wissenschaftlichen Wissens im Bildungssystem. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2002): Rückmeldung und Nutzung der Ergebnisse von großflächigen Leistungsuntersu- chung. Grenzen und Chancen. In: Rolff, H.-G./Holtappels, H. G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Schulz- Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Vol. 12). Weinheim: Juventa, S. 75–98
- Schrader, F.-W./Helmke, A. (2003): Evaluation - und was danach? Ergebnisse der Schulleiterbefragung im Rahmen der Rezeptionsstudie WALZER. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissen- schaften, 25(1), S. 79–110.
- Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München (2006): Erster Münchner Bildungsbericht. Bildung zu einer Angelegenheit vor Ort machen. München: Landeshauptstadt München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur (2006a): Bestandsaufnahme zur internen Evaluation in Bayern. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung - Qualitätsagentur (2006b): Konsequenzen aus der externen Evaluation an Bayerns Schulen. München.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2006): Bildungsberichterstattung 2006. Mün- chen: Kastner.
- Weinert, F. E. (1999): Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: OECD.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Lehr- stuhl für Allgemeine Pädagogik, Erziehungs- und Sozialisationsforschung, Leopoldstr. 13, 80802 Mün- chen.

Anhang

Tab. 1: Qualitätsagenturen in den Bundesländern	
Bundesland	Qualitätsagentur
Baden-Württemberg	Evaluation durch Landesinstitut für Qualitätsentwicklung (LS)
Bayern	Qualitätsagentur Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Berlin/Brandenburg	ISQ e. V. - Institut für Schulentwicklung der Länder Berlin und Brandenburg
Bremen	LIS - Landesinstitut für Schule
Hamburg	Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Hessen	IQ Hessen - Institut für Qualitätsentwicklung
Mecklenburg-Vorpommern	L.I.S.A. - Landesinstitut für Schule und Ausbildung
Niedersachsen	NI LS - Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung
Nordrhein-Westfalen	Lfs/QA - Landesinstitut für Schule/ Qualitätsagentur (bis 01/2007)
Rheinland-Pfalz	AQS - Agentur für Qualitätssicherung
Saarland	Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft; Abt. Qualitätssicherung
Sachsen	Comenius-Institut - Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung
Sachsen-Anhalt	Landesverwaltungsamt Unterrichtsversorgung, Datenerhebung, Schulentwicklungsplanung
Schleswig-Holstein	IQHS - Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Thüringen	Thüringer Kultusministerium; Abt. Schulentwicklung

Tab. 2: Externe Evaluation in den Bundesländern

Bundesland	Inspektion	
Baden-Württemberg	Schulinspektion	
	Umfang:	zweijährige Pilotphase auf freiwilliger Basis
	Team:	2-3 Personen, Lehrkräfte (mind. eine aus der zu evaluierenden Schulform) und eine assoziierte Fachkraft (außerschulisch)
	Weiterleitung des Berichts:	Schule und Schulaufsicht
	Zeitraumen der Evaluation:	2-3 Tage vor Ort
	Unterrichtsbeobachtung:	ja
Bayern	Schulinspektion	
	Umfang:	504 Schulen, Ausweitung geplant
	Team:	64 Teams bestehend aus externem Experten, Sprecher und zwei schulischen Vertretern
	Weiterleitung des Berichts:	an Schulaufsicht für mögliche Handlungs- und Zielvereinbarungen, bzw. weitere Maßnahmen
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 3 Monate
	Unterrichtsbeobachtung:	–
Berlin	Externe Evaluation durch Inspektion	
	Umfang:	Zyklus von 5 Jahren, derzeit 160 Schulen, bis zum Jahr 2009/10 sollen alle 800-850 Schulen evaluiert werden
	Team:	Schulaufsicht, Schulleitungsmitglieder und Lehrkräfte, insgesamt 9 Inspektionsteams
	Weiterleitung des Berichts:	Schulaufsicht
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 3 Monate
	Unterrichtsbeobachtung:	nein
Brandenburg	Schulvisitation	
	Umfang:	jährlich 150 Schulen
	Team:	3 Personen, haupt- und nebenberufl. Visitatoren
	Weiterleitung des Berichts:	an Schule und Schulaufsicht
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 10 Wochen (ohne Vorlaufphase), 2 Tage vor Ort
	Unterrichtsbeobachtung:	ja, ca. 20-25 min.
Bremen	Schulinspektion	
		Infos im Aufbau
Hamburg	Schulinspektion	
	Umfang:	alle 402 staatl. Schulen im Zyklus von 4 Jahren
	Team:	8 Inspektoren, 2 wiss. Mitarbeiter, Leitung, 2 Verwaltungskräfte
	Weiterleitung des Berichts:	Schule und ggf. Weiterleitung an andere
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 16 Wochen
	Unterrichtsbeobachtung:	ja, ca. 20 min.

Tab. 2: Externe Evaluation in den Bundesländern (Fortsetzung)		
Bundesland	Inspektion	
Hessen	Schulinspektion	
	<i>Umfang:</i>	innerhalb von 4-5 Jahren 2000 Schulen
	<i>Team:</i>	2-5 Inspektoren; Pädagogen und Psychologen
	<i>Weiterleitung des Berichts:</i>	an Schule und Schulaufsicht
	<i>Zeitraumen der Evaluation:</i>	10 Wochen (ohne Vorlaufphase), 2-4 Tage vor Ort
	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i>	ja, 20 min.
Mecklenburg-Vorpommern	Externe Evaluation	
	<i>Umfang:</i>	–
	<i>Team:</i>	Vertreter der L.I.S.A. (Dezernat für Qualitätssicherung) als Teamleiter, Schulrat, Schulleiter einer anderen Schule
	<i>Weiterleitung des Berichts:</i>	Schule, Schulaufsicht, Schulrat
	<i>Zeitraumen der Evaluation:</i>	ca. 12 Wochen, ca. 1 Woche vor Ort
	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i>	ja
Niedersachsen	Schulinspektion	
	<i>Umfang:</i>	alle staatl. Allgem. Und berufl. Schulen
	<i>Team:</i>	externe Fachleute, Beschäftigte im gehobenen und mittleren Dienstes
	<i>Weiterleitung des Berichts:</i>	Schule, Schulaufsicht, Eltern- und Schülervertretung, Personalvertretung
	<i>Zeitraumen der Evaluation:</i>	ca. 3 Monate
	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i>	ja, ca. 20 min.
NRW	Qualitätsanalyse	
	<i>Umfang:</i>	alle allgemeinbildenden Schulen
	<i>Team:</i>	3 Personen mit mind. 1 Experte aus der jeweiligen Schulform
	<i>Weiterleitung des Berichts:</i>	Schule, Schulaufsicht, Schulträger
	<i>Zeitraumen der Evaluation:</i>	ca. 3 Tage vor Ort, insgesamt ca. 14 Wochen
	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i>	ja
Rheinland-Pfalz	Externe Evaluation	
	<i>Umfang:</i>	alle staatl. Schulen (1615) innerhalb von 3 Jahren
	<i>Team:</i>	–
	<i>Weiterleitung des Berichts:</i>	an Schule, Schulaufsicht und Ministerium für Bildung
	<i>Zeitraumen der Evaluation:</i>	ca.16 Wochen
	<i>Unterrichtsbeobachtung:</i>	ja

Tab. 2: Externe Evaluation in den Bundesländern (Fortsetzung)		
Bundesland	Inspektion	
Saarland	Schulbesuche	
	Umfang:	in der Erprobungsphase derzeit nur alle Grundschulen
	Team:	–
	Weiterleitung des Berichts:	Schulleitung, Kollegium, Schulaufsicht, Schulträger, Schul-Elternvertretung
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 10 Wochen
	Unterrichtsbeobachtung:	ja, eher Unterrichtsbesuch
Sachsen	Externe Schulevaluation	
	Umfang:	derzeit 50 Schulen, ab 2007/08 sollen alle allgem. Schulen im Zyklus von 5 Jahren evaluiert werden
	Team:	–
	Weiterleitung des Berichts:	Schule, Kontaktgruppe (wird von der Schule eigens für die Evaluation gebildet)
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 12 Wochen, 3 Tage vor Ort
	Unterrichtsbeobachtung:	ja, ca. 45 min.
Sachsen-Anhalt	Landesweite Erhebungen und Schulinspektion	
	Umfang:	derzeit ca. 200 Schulen, alle Schulen geplant in 2007 im Zyklus von 5 Jahren
	Team:	–
	Weiterleitung des Berichts:	Schule, Schulträger, schulfachliche Referenten, Grundlage für Landesbericht
	Zeitraumen der Evaluation:	ca. 2 Monate, 2-3 Tage vor Ort
	Unterrichtsbeobachtung:	ja, ca. 20-25 min.
Schleswig-Holstein	EVIT-Externe Evaluation im Team	
	Umfang:	landesweit
	Team:	3-er Team: Vertreter der Schulaufsicht, Vertreter des IQHS, Schulleiter einer vergleichbaren Schule
	Weiterleitung des Berichts:	Schule, Schulträger
	Zeitraumen der Evaluation:	Zeitraumen 4 Jahre, 1-3 Tage vor Ort
	Unterrichtsbeobachtung:	ja
Thüringen	Entwicklungsvorhaben "eigenverantwortliche Schule"- EVS	

Tab. 3: Vergleichsarbeiten in den 16 Bundesländern (Fortsetzung)

Bundesland	Fächer	Grundschule					HS / GS / MS **					Realschule					Gymnasium					Koll.	
		Jahrgang					Jahrgang					Jahrgang					Jahrgang						
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	5	6	7	8	9	10	5	6	7	8	9		10
Sachsen-Anhalt	Deutsch		X	X			X	X											X	X			
	Mathematik		X	X			X	X											X	X			
	Englisch					X												X					
	Sonstige *						X	X											X				
Schleswig-Holstein	Deutsch		X			X					X							X					
	Mathematik		X			X		X			X		X					X		X			
	Englisch					X					X							X					
	Sonstige *																						
Thüringen	Deutsch		X			X		X			X		X					X		X			X
	Mathematik		X			X		X			X		X					X		X			X
	Englisch		X			X		X			X		X					X		X			X
	Sonstige *																						X

* i.d.R.: Französisch, Latein ** Hauptschule / Gesamtschule / Schule mit mehreren Bildungswegen